

Práticas Cotidianas e Identidades Étnicas Um Estudo no Contexto Escolar

No encontro das cores, pode surgir uma série de sentimentos e impressões, mas nunca a indiferença, pois esta só é possível entre iguais. Entre diferentes, o que há é respeito ou desprezo. Qualquer neutralidade será, basicamente, forjada. O que se toma por indiferente em nossos círculos sociais é o resultado de um comportamento dissimulado; bando de cegos por opção, fingindo não ver o que salta aos olhos: um preto ou uma preta a obliterar a brancura das nossas visões. (Frenette, 2000, p.31).

Introdução

Os debates sobre a infância, seu significado e suas problemáticas, têm tido, nas últimas décadas, uma participação cada vez mais ampla de sujeitos de diferentes áreas, quer no campo das políticas, quer no cotidiano vivido. Em meio às contradições das dinâmicas teóricas e das situações práticas, cada vez mais se pensa a sociedade contemporânea tomando a criança como um sujeito cujas possibilidades de futuro são definidas pelo presente em curso. As crescentes mazelas do atual momento da sociedade, entre elas as desigualdades sociais, o agravamento da violência e a complexidade nas relações, evidenciam, cada vez mais, a centralidade da infância no campo dos debates. Por outro lado, as identidades e suas dinâmicas também constituem foco de crescente problematização nas sociedades. Ambas as temáticas são mediadas pelas novas formas culturais vividas entre o global e o local.

No Brasil amplia-se cada vez mais a discussão sobre a formação identitária da população, tanto no campo das políticas públicas com foco nas ações afirmativas, como no campo das ações cotidianas dos diferentes contextos sociais, como mídia, artes, educação. Entre esses contextos situa-se a escola e nela as suas práticas, vivenciadas pelos diferentes sujeitos (crianças e adultos, educando(as), professores(as) e demais profissionais afins).

Ao longo da minha trajetória tenho exercido diversas funções como sujeito do contexto escolar. E nesse espaço vivido angústias, alegrias, satisfações, decepções, inquietações e esperanças. Tenho assim ampliado o entendimento dessa escola como um dos espaços privilegiados de ações mediadoras nas relações entre os sujeitos sociais, como campo de múltiplas possibilidades que se concretizam a partir das ações cotidianas desses sujeitos. Por isso desenvolvi o interesse por compreender o papel das práticas cotidianas do contexto escolar

na formação identitária das crianças a partir das interações entre os sujeitos (crianças e crianças/ crianças e adultos) e com os artefatos em uso nesse espaço. Para isso tomei Bakhtin (1992), e Certeau (2002) como autores que permitem pensar sobre o lugar de onde se fala e se escuta, como também sobre as possibilidades das práticas como espaço de formação, de reprodução e de transformação das relações sociais.

Foi buscando entender a relação dessas práticas com a formação identitária das crianças que me propus a desenvolver o presente estudo, realizado em uma escola municipal da Baixada Fluminense que atende à Educação Infantil e Ensino Fundamental, focalizando o olhar nas crianças entre cinco e oito anos, sujeitos desta pesquisa, já que, como diz Bakhtin (1992) nas ciências humanas, o objeto é sempre um sujeito.

Esta tese está organizada em quatro capítulos de desenvolvimento e um item de considerações finais. O primeiro capítulo traz a contextualização do tema, os objetivos e questões de estudo, além de traçar um breve panorama sobre a minha relação com este tema em forma de mini-memorial de vida. Finalizo este capítulo com uma exposição da base e trajetória metodológica. O segundo capítulo apresenta e fundamenta os eixos temáticos do trabalho: sobre as concepções de infância e seus estudos, afrodescendência e identidades étnico-raciais, e práticas escolares e construção identitária. O capítulo 3 apresenta o campo da pesquisa, partindo da sua contextualização ampla no espaço municipal para a dimensão micro do cotidiano da escola. Este capítulo traz ainda uma reflexão sobre a relação do contexto da pesquisa com o objeto de estudo e uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa. O capítulo seguinte (4) traz o cotidiano da escola a partir da apresentação e análise das rotinas, interações e atividades cotidianas. Articula-se nessa análise os eixos temáticos do estudo, dialogando-se com as concepções e práticas do campo da pesquisa no que se refere: às concepções de infância, das crianças e suas famílias como seres humanos e sujeitos da educação; às identidades étnicas expressas e vivenciadas no campo da pesquisa e as relações que marcam essas vivências; e finalmente a análise sobre o lugar das práticas pedagógicas como referenciais formadores de identidades étnicas, a partir de suas interações, atividades e artefatos didático-pedagógicos. Ao final, o trabalho traz considerações sobre as questões e objetivos propostos, a partir da análise realizada no decorrer do seu desenvolvimento.

1. Contextualizando o Tema de Estudo

Das razões e dos porquês

Como espaço de formação, a escola pode (des)construir ou reforçar representações e comportamentos sociais, participando na construção de novas relações. Para isso ela direciona, potencializa ou despontencializa saberes e fazeres que fazem parte da vivência da pluralidade de seus sujeitos (alunos e profissionais). Nessa tarefa, as inter-relações desses espaços são mediadas pela valoração atribuída a esses membros a partir da identificação positiva ou negativa das suas características físicas, materiais ou simbólicas. Uma das formas de concretização dessa valoração na prática pedagógica escolar ocorre através das interações entre esses diversos sujeitos da escola e dos bens materiais e simbólicos presentes nessas relações, sejam livros, brinquedos, cartazes, atividades e ações. Nas interações, diversos sentidos se constituem e se processam, várias mediações ocorrem engendradas por diversos elementos de caráter sócio-cultural, econômico e também étnico, como tem apontado um crescente acervo de produções científicas. As crianças crescem também no espaço da escola e nele também aprendem a fazer suas escolhas, forjam suas posturas, se desenvolvem em interação com outras pessoas.

O caráter étnico da desigualdade brasileira na educação, manifestado tanto através do racismo direto, como através das sutilezas desse racismo nas diferentes interações em processo no cotidiano da escola tem sido foco de trabalhos de pesquisadores da educação e áreas afins. Dentre esses autores e autoras encontram-se: Paixão, (2000); Gonçalves (1985, 2000); Ribeiro (1999); Gonçalves e Silva (1994), Valle e Hasenbalg (1992); Cavalleiro (2000); Lima e Cunha Jr (2000); Silva (1999); Trindade (1994), Valente (1995), Néri da Silva (1999), Rosemberg (1987).

Um número significativo desses trabalhos aborda o cotidiano escolar, sendo que poucos se situam na área da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Discutem principalmente as relações étnicas Brasil a partir das práticas pedagógicas e problematizam o lugar dessas práticas na constituição das identidades étnicas da população brasileira.

Cavalleiro (2000), em sua pesquisa de mestrado, realizada em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo, apontou que o racismo ainda predomina nas relações do espaço escolar, sendo que as crianças identificadas como negras recebem menor atenção e expressão de afeto por parte dos professores e professoras, bem como vivenciam situações de

inferiorização por parte das crianças consideradas brancas. Segundo a autora, “as crianças estão tendo infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra o negro” (p.97).

Valente (1995), aponta, no artigo ‘Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas’ a importância da educação infantil como base da formação dos conceitos que embasam o desenvolvimento do ser humano em suas diferentes dimensões, inclusive na construção e vivência da identidade étnica. A autora analisa tal relação a partir de trabalhos desenvolvidos em escolas de educação infantil de Campo Grande – MS.

Néri da Silva (1999) analisa os mecanismos de construção e sustentação de ideologias racistas e sexistas que se processam no cotidiano das relações sociais entre educadoras de creches do município de Niterói e as crianças com as quais trabalham. A partir dessa análise ela aponta como, nessas interações, os estereótipos constituídos no imaginário social das profissionais acabam por balizar ações inferiorizantes em relação às crianças no contexto escolar.

Sendo um espaço social no qual as crianças passam um tempo significativo do seu cotidiano interagindo com outros sujeitos, parece pertinente pensar na escola como foco privilegiado das práticas sociais. Como tal, a escola se constitui como espaço de formação identitária dessas crianças, bem como dos demais sujeitos do cotidiano escolar, considerando-se que as identidades são dinâmica e continuamente (re) construídas nas relações sociais, já que “a identidade é sempre socialmente atribuída, socialmente mantida e também só se transforma socialmente”. (Meneses, 1992, p.183).

Por outro lado, tratando da relação do cotidiano escolar com os referenciais sócio-histórico-culturais da população de origem africana, como base de formação das identidades e dos repertórios culturais afrodescendentes¹, diversos trabalhos abordam o etnocentrismo dos conteúdos escolares, problematizam as tensões constituídas, e nem sempre explícitas, no espaço cotidiano da escola. Nesse contexto de etnocentrismo e tensões se encontram as estratégias de discriminação étnica exercitadas na prática pedagógica, com conseqüências negativas para a trajetória sócio-educacional da população

¹ A concepção de repertórios aqui abordada refere-se aos elementos / dispositivos de origem africana trazidos, criados ou recriados pelos ancestrais africanos na trajetória da diáspora ocasionada pela escravização. Estes repertórios vão desde elementos materiais (vestuários, alimentação, tecnologia, etc.), a valores simbólicos, tais como formas de se relacionar com o sagrado e com a natureza, de se relacionar com a comunidade, com a família e com a ancestralidade, etc. Para uma melhor compreensão consultar Lima (2001, 2003).

afrodescendente². Entre as autoras e autores que tratam sobre a temática em questão encontram-se: Ribeiro (1999), Silva (1987), Aguilera (1998), Santos (1998), Cavalleiro (2000), Néri da Silva (1999), Lima (2000), Silva (1999), Brito (1998) e Gonçalves (1985).

Do ponto de vista da legislação educacional, a articulação da temática pluralidade cultural, identidade e contexto escolar tem sido mais reconhecida de forma mais direta a partir da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Também foi no corpo dessa lei que se estabeleceu uma outra configuração legal entre a educação infantil e o ensino fundamental. A educação infantil passa a fazer parte da educação básica, sendo composta pela creche (para crianças de zero a três anos) e pela pré-escola (para crianças de quatro a seis anos), apontando a necessidade de ampliação do caráter pedagógico nesse nível de ensino. No entanto, essa subdivisão no interior da educação infantil ainda mantém uma contradição, pois a denominação da sua segunda fase como “pré-escola” (4 a 6 anos), continua passando a idéia de fase ‘anterior à escola’, portanto, ainda assume um caráter de não-lugar educacional. Sendo considerada a primeira fase da Educação Básica, a educação infantil passa a ter como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (Brasil, 1998a, p. 11).

Atendendo às exigências da LDB, há as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas diretrizes regulamentam e orientam a organização das instituições que se dedicam ao atendimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos e têm caráter mandatório estabelecendo novas exigências para as instituições de educação infantil, particularmente quanto às orientações curriculares e processos de elaboração de seus projetos pedagógicos. É um documento que é também fruto da luta de educadores(as), pesquisadores(as) e ativistas desse nível educacional e estabelece princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas, a adoção da metodologia do planejamento participativo e a construção a autonomia das escolas.

No que se refere à abordagem sobre as diferenças e a diversidade cultural indicia, nos seus princípios e propostas, a perspectiva da pluralidade, limitando-se à referência sobre a diversidade de manifestações artísticas e culturais.

² Denomino como afrodescendentes os sujeitos classificados pelo IBGE como pretos e pardos. Para melhor compreensão das razões da escolha desta categoria (afrodescendente) consultar o capítulo 2 deste estudo.

1 – Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena. Para que isto aconteça, é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores: a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais. (Brasil, 1998c, p.10, grifo meu)³

No corpo do documento a temática aparece de uma forma mais explícita com a contextualização do olhar sobre o sujeito histórico criança:

Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações. As crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida humana, estão definindo identidades influenciadas pelas questões de gênero masculino e feminino, etnia, idade, nível de desenvolvimento físico, psico/linguístico, sócio/emocional e psico/motor e situações sócio-econômicas, que são cruciais para a inserção numa vida de cidadania plena. No momento em que pais e filhos, com o apoio das instituições de educação infantil, vivem nestes primeiros tempos, a busca de formas de ser e relacionar-se e espaços próprios de manifestação, é indispensável que haja diálogo, acolhimento, respeito e negociação sobre a identidade de cada um, nestes ambientes coletivos. (...) A representatividade de identidades variadas entre os educadores e outros profissionais que trabalhem nas instituições de educação infantil, também deve estar enfatizada. Isto porque a riqueza que equipes formadas por homens e mulheres, de diferentes etnias e ambientes sócio/econômicos, pode proporcionar a um grande número de crianças pequenas é muito grande, especialmente quando elas só convivem com a mãe, ou o pai, irmãos, ou outros responsáveis. Além disto nesta diversidade de representações de gênero, etnia e situações sócio/econômicas vão aprendendo a conviver construtivamente com a riqueza das diferenças entre os seres humanos. (Brasil, 1998c, p.10, grifo meu)⁴

Como vemos, há um avanço significativo no que tange à legislação, sendo que o desafio é como essa lei se configura em práticas cotidianas nos diversos espaços educacionais. Ainda que entendendo ser a lei fruto da demanda do cotidiano, esta se configura em uma construção de mão dupla, é fruto e motivadora das práticas do cotidiano.

³ PARECER CNE/CEB 22/1998 – HOMOLOGADO. Despacho do Ministro em 22/3/1999, publicado no Diário Oficial da União de 23/3/1999, Seção 1, p. 8. Resolução CNE/CEB 1/1999, publicada no Diário Oficial da União de 13/4/1999, Seção 1, p. 18

⁴ PARECER CNE/CEB 22/1998 – HOMOLOGADO. Despacho do Ministro em 22/3/1999, publicado no Diário Oficial da União de 23/3/1999, Seção 1, p. 8. Resolução CNE/CEB 1/1999, publicada no Diário Oficial da União de 13/4/1999, Seção 1, p. 18

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil sintetizam concepções e práticas que já vinham sendo historicamente formuladas na literatura e na prática educativa, posto que tomam por referência a associação entre educação e cuidado, no atendimento de crianças de zero aos seis anos. Além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecem paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (p. 2).

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), por sua vez, apresenta dentre seus princípios “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc. [bem como]“ o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da sua identidade.” (Brasil, 1998a, p.13). Do mesmo modo, esses aspectos da diversidade, da identidade e da auto-estima são elementos colocados nos objetivos gerais para Educação Infantil como fundamentais para a ampliação das condições de interações sociais saudáveis (Brasil, 1998a).

Em relação ao ciclo de alfabetização, no qual se encontra o grupo central deste estudo, é pertinente analisar como a diversidade cultural e a identidade étnica são tratadas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Similarmente à educação infantil, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental trazem indicativos para o cuidado com a diversidade cultural abrangendo identidades étnicas, de gênero, regional, geracional, entre outros aspectos. Coloca explicitamente a existência do racismo e a responsabilidade das instituições escolares de combatê-lo. Diz:

O reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo conseqüências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz.

Como vemos, as Diretrizes Curriculares apontam uma realidade concreta, estabelecendo como responsabilidade das escolas a superação dessas desigualdades. No entanto, penso que a força da lei pode ser um instrumento de avanço desde que esteja no foco das ações dos sujeitos do cotidiano escolar; o

que não reduz a necessidade e a importância de se ter essa questão no campo da legislação. O que se coloca é a necessidade de conhecimento da lei para instrumentalização das intervenções no campo das políticas gestoras e das práticas cotidianas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em um processo complexo e de muitas tensões, conforme aponta Martinez (2000), inseriu a pluralidade cultural como tema transversal. Essa inserção indica a necessidade de se trabalhar o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos que, historicamente, formaram e formam o Brasil e aponta, embora não problematize de forma ampla, o caráter étnico das desigualdades sócio-econômicas do país. No livro que trata sobre a pluralidade cultural os conteúdos a serem trabalhados no segmento da 1^a a 4^a série são: pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil; constituição da pluralidade cultural no Brasil e situação atual; o ser humano como agente social e produtor de cultura; pluralidade cultural e cidadania.

Ao apontar os conteúdos a serem trabalhados da 1^a a 4^a série os PCN's colocam em evidência dois pontos: a pluralidade cultural que forma a sociedade brasileira; e os sujeitos humanos que compõem essa pluralidade e que teriam lugar como agentes dessa produção cultural diversa. Não obstante suas limitações e indefinições esse material torna-se mais um passo oficial, fruto da demanda e pressão da sociedade através de profissionais da educação e de ativistas dos movimentos sociais negros.

Esses indicativos foram ampliados com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares o ensino sobre a 'História e Cultura Afro-Brasileira', lei esta que no caso da presente pesquisa tornou-se mais um foco de interesse no campo da pesquisa, no intuito de entender como esse olhar sobre as identidades étnicas no contexto escolar incorpora ou não esses encaminhamentos oficiais.

Embora compreenda que a lei por si só não modifica a prática, esta, assim, como os PCN' s e RCNEI, foi um ganho político à medida que a legislação se tornara instrumento oficial de suporte para problematização no contexto das práticas. Segundo Lima (2004) as leis ou diretrizes oficiais tornam-se facilitadoras da inserção de reflexões sobre essas questões tão secularmente escamoteadas. Reflexões essas que se inserem por ações cotidianas de sujeitos concretos já sensíveis para tais questões. Também em Lima (2004) encontram-se indicativos sobre aspectos a serem considerados para a incorporação de

práticas escolares cotidianas que abordem a presença afrodescendente na diversidade étnica brasileira. Entre esses indicativos encontram-se: a. o contexto, tempo-espaço que envolve atividades, relações, circunstâncias e como tal dá sentido à aprendizagem; b. os acontecimentos específicos e projetos que se expressam no meio ambiente através dos materiais e das pessoas que compõem o grupo que se encontra na sala de aula e; c. os diferentes elementos desse ambiente com sua organização própria. As práticas centradas no respeito à diversidade implicam em posturas e concepções de seres humanos, se apóiam nos materiais utilizados nessas práticas e se expressam nas diferentes formas de linguagens das interações vividas.

Nesse sentido, pensar sobre o lugar da diversidade nessas práticas implica pensar nos elementos desse micro-contexto, sem perder de vista os macro-contextos que se relacionam com essas práticas, pois entender as micro-ações cotidianas é também compreender que relações esse micro-espaço estabelece com o espaço político educacional mais amplo.

1.1. Objetivos de Estudo

Considerando a presença da escola e dos seus artefatos materiais e simbólicos (brinquedos, livros, cartazes, revistas, fantoches, fotografias, murais, situações vivenciadas, linguagens, informações, referenciais, entre outros) durante os primeiros anos de formação das crianças, torna-se relevante compreender de que forma a vivência nesse espaço se articula com a construção e expressão das identidades étnicas dessas crianças. Para isso, defini como objeto de estudo deste trabalho de pesquisa **a relação das práticas cotidianas com as identidades étnicas no contexto escolar**. A partir daí estabeleci como objetivo central entender as relações entre as interações processadas nas práticas escolares cotidianas e as vivências e expressões identitárias de crianças com idade de cinco a oito anos.

Nesse intuito, focalizei as relações dessas crianças entre si e com os profissionais da escola, especialmente no que se refere à diversidade étnica dos sujeitos desse campo de pesquisa a partir da perspectiva afrodescendente. Para isso, de forma específica, este trabalho se propôs a: a) analisar até que ponto os artefatos e as interações processadas nas práticas cotidianas de escolas de educação infantil e nos três primeiros anos do ensino fundamental contemplam

(ou não) a diversidade étnica dessa população; b) interpretar a dinâmica das identidades étnicas dessas crianças e seu lugar nas relações em processo na escola; c) compreender o lugar dos artefatos materiais e simbólicos em uso na escola pesquisada na construção e expressão das identidades étnicas das crianças.

1.2. Questões Norteadoras

A inquietação me levou ao levantamento de algumas questões, que encaminharam a busca de compreensão do objeto definido. Entre estas questões estão:

1. Que relação os artefatos utilizados e as interações entre os sujeitos do cotidiano escolar apresentam com a identidade étnica das crianças?

2. Há discriminação e conflitos étnicos no contexto da escola? Como esses se manifestam? Se há, como os professores lidam com eles?

3. A diversidade étnica dos alunos e alunas é contemplada nos artefatos usados nas práticas escolares, bem como respeitada nas interações em processo na escola?

4. A forma como a identidade étnica é tratada nas relações entre crianças e crianças e crianças e adultos apresenta implicações na perspectiva e na motivação para o desempenho das crianças por parte dos profissionais da escola?

5. Há reconhecimento das identidades étnicas das crianças e dos adultos? Como a escola lida com as diferenças culturais na expressão dessas identidades? As crianças são valorizadas na sua diversidade ou circulam preconceitos em relação a esse pertencimento étnico e suas vivências? Nesse caso, de que tipo?

6. Como está estruturada a escola em termos pedagógicos? Existe Projeto Político-Pedagógico? Como e por quem foi elaborado? E que lugar ocupa a tema pluralidade étnica/cultural neste projeto ou proposta da escola? Como e quando são implementadas ações nesse sentido?

7. Como são trabalhadas a valorização e o respeito às identidades étnicas das crianças, nos diferentes espaços e pelos diferentes sujeitos da escola?

8. Como as crianças se vêem etnicamente, e como vêem e tratam as outras crianças e os adultos do contexto escolar nesse aspecto? Que referências trazem do contexto escolar e do contexto extra-escolar quanto às relações étnicas?

9. Como as professoras vêem as crianças em relação ao pertencimento e vivência da identidade étnica? Como vêem o papel da escola e o seu papel quanto à formação e a vivência dessa identidade?

10. Como se processam as manifestações afetivas das professoras e demais adultos para com as crianças? Qual a relação dessas manifestações com o pertencimento étnico das crianças?

1.3. Infância e Memória: Dialogando com a Trajetória

Acredito que a escolha de um objeto de estudo está sempre de alguma forma ligada à trajetória do pesquisador que o elege, pois como diz Bogdan e Biklen (1994, p.85), “a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho”, ou seja, também na constituição da identidade profissional do(a) pesquisador(a), o individual, pessoal constrói-se intrinsecamente articulado com o coletivo, neste caso, o socialmente relevante para o campo da pesquisa. Assim, explicitar meu lugar como pesquisadora nesse caso, é também buscar na memória os elos com o objeto em questão no decorrer da minha trajetória.

Recordo os primeiros anos de minha vida. Filha primogênita de uma família de poucos recursos financeiros da zona rural de Sergipe eu vivi os primeiros dez anos da minha infância em Plataforma, bairro da periferia de Salvador – BA, para onde minha família mudou-se em busca de melhores oportunidades de trabalho. Nesse período nasceram minha irmã e meu irmão, a ilusão de melhores condições se desvaneceu e, em 1974, retornamos para o sítio do meu avô materno, no povoado Candéal, em Sergipe.

Rememorando essa fase da minha vida, como lembranças marcantes ficaram: a lembrança de ter que tomar conta dos irmãos para minha mãe trabalhar; a fuga que constantemente empreendia dos afazeres domésticos para brincar com minha prima Duth (Luciene) e a conseqüente correria para dar conta dos afazeres ao perceber que se aproximava a hora em que minha mãe retornava. E em terceiro lugar a lembrança da frustração que sentia quando ao pedir aos meus pais para estudar ouvi resposta negativa, pela impossibilidade de condições. A escola tinha para mim a conotação de espaço desejado, pois queria aprender a fazer as coisas que via minhas colegas fazerem (às voltas com cadernos, lápis e rabiscos) e ler as revistas como meu pai fazia.

A inserção na escola do Povoado Candéal em 1974, aos dez anos, quando voltamos ao interior de Sergipe, foi para mim um horizonte descortinado pela ação de uma grande professora, sensível para a importância do incentivo à auto-estima para o sucesso dos alunos. Já não via esse espaço como o espaço da brincadeira, mas incorporando a perspectiva dessa fase criança como **vir-a-ser**, sentido apreendido nos discursos maternos de que “Quando a gente chegar na terra da gente, você vai estudar para ser gente”, desenvolvi rapidamente a prática de tomar esse espaço para descobrir o que ensinavam as letras, com a concessão de aproveitar os recreios sempre para desenhar quando não estava lendo algo que me caía as mãos.

Nessa relação, muito cedo desenvolvi a determinação de fazer da aprendizagem meu instrumento de emancipação, de superação das privações, das discriminações sócio-regionais, étnicas, de gênero e econômicas. A vontade de possibilitar à minha família uma vida menos sofrida do que fora até então. Foi essa idéia que fomentou minha resistência, insistência e persistência quando precisei caminhar cinco horas (ida e retorno) para a sede do município para terminar o antigo 1º grau (ensino fundamental), enfrentando as contingências do ser pobre, negra e da zona rural em um ambiente onde estudava a elite da cidade de São Cristóvão.

Nessa trajetória penso nas práticas cotidianas dessa escola, coordenada pela professora polivalente de classe multisseriada, cujas atividades incluíam lecionar para cerca de 20 alunos(as) da 1ª série e 20 alunos (as) de 2ª série no turno matutino e quantidade similar de 3ª e 4ª série no turno vespertino, no espaço aberto do salão da igreja da comunidade, responsabilizando-se também pela limpeza do espaço. Tento, questionando os fragmentos da memória, hoje ressignificados na prática reflexiva que a caminhada possibilitou, entender qual a relação das práticas empreendidas naquele primeiro contexto escolar com a constituição da minha identidade. Reflito sobre como as ações e relações mediadas pela professora e compartilhadas pelos demais colegas contribuíram para a forma como os aspectos étnicos, de gênero, regionais, religiosos, geracionais, etc. foram sendo forjados em mim como idéias e como posturas.

A primeira referência de ação escolar cuja força positiva hoje consigo dimensionar foi o episódio do meu primeiro dia na escola. Aos 10 anos minha mãe me levou à escola (que funcionava no salão da Capela São Francisco, no Povoado Caípe Novo, a 40 minutos de caminhada do povoado em que morávamos) e ao entrar na sala de aula me entregou à professora

recomendando: “Tá aqui Ana, pode tomar conta. E pode dar castigo mesmo para aprender, pois é burra e preguiçosa. E tem que estudar prá ser gente!”.

Ao longo dessas décadas, ao pensar nesse episódio, sempre lembro com um carinho reconfortante da reação da professora à fala estereotipada da minha mãe. Perguntou a minha mãe quantos anos eu já tinha estudado. E ao ouvir a resposta, que eu nunca havia estudado por precisar ficar em casa Dona Ana respondeu: “Então como a senhora pode saber que ela vai ter dificuldade para aprender? Além disso, Dona Maria, não existe criança burra. Todas podem aprender. Pode deixar que nós vamos nos entender bem. Vai ver como ela vai aprender logo, logo...”.

Minha memória encontra-se repleta de lembranças cujos efeitos positivos são determinados pela ação pedagógica da professora, pelo afeto e carinho com os quais sempre me tratou, pela forma como me fortaleceu ao me ver como possibilidade. Várias vezes ela trouxe a reflexão e a potencialização nas interações em classe. Um exemplo disso se deu quando, na 2ª série, durante o recreio me envolvi em uma briga com um garoto por ele ter me xingado usando atributos relacionados ao pertencimento étnico. Ao ser chamada para separar a briga a atitude da professora foi de encaminhamento reflexivo. Numa conversa nos fez pensar na atitude que tomamos e nas implicações negativas da mesma.

A turma nessa fase escolar constituía-se de uma parte de sertanejos de pele clara e cabelos lisos (que se identificavam e eram identificados como brancos), outra por afrodescendentes de pele clara (que se identificavam como morenos e na classificação do IBGE seriam classificados como pardos) e alguns afrodescendentes de pele bem escura (que seriam identificados como preto a partir da a classificação do IBGE).

Apontada como parda na certidão de nascimento eu era tratada conforme a ambigüidade das relações étnicas brasileiras, ou seja, em alguns momentos era tratada, na esdrúxula intenção de elogiar, como a “moreninha” que saiu mais clara do que o pai, e em outros como a “neguinha” objeto de pena por não ser mais parecida com mãe, considerada branca, por ter pele clara e olhos azuis. Os comentários de “que pena não ter saído bonita como a mãe, pelos menos com os olhos azuis” e “ela não teve a barriga boa dessa vez” marcam as lembranças da infância e da adolescência. O cabelo crespo era pejorativamente tomado como um demarcador da identidade negra. Assim, eu e alguns colegas negros(as) tínhamos nossa identidade étnica usada como xingamento nos conflitos. Xingamentos como “nega do cabelo de farofa”, “nega da *Bissina*”

(Abissínia) ou “Nega da Mussuca”⁵, “Bombril”, “Betume”, etc. eram direcionados a mim e a alguns dos colegas nesses momentos de conflitos.

Embora isso não ocorresse somente na escola, esta era um foco privilegiado de relações com outras crianças de diferentes identidades. Sendo a única escola numa área rural composta por quatro povoados circunvizinhos era o espaço no qual os distantes vizinhos se encontravam. E posso ainda assegurar com a reflexão com a qual releio estas lembranças que as atitudes de Dona Ana na relação direta com as crianças que ali estavam, coibindo atitudes de desrespeito e evidenciando qualidades daquelas que pareciam mais tímidas, além de sempre ter o hábito de fazer quem ofendia se pensar no lugar do outro, tiveram um efeito positivo que guardo até hoje. E que sedimentaram minha atitude frente às discriminações em outros espaços. Posso dizer, lembrando Stern (apud Bosi, 1992) que se estas lembranças são fontes da minha relação com meu tema de pesquisa é porque delas me apropriei como elementos formadores da minha identidade. Identidade desenvolvida na relação com diversos(as) outros(as) com os(as) quais interagi na minha trajetória. Também muito do que vivi revestiu-se da compreensão do sentido na caminhada posterior, com as novas relações estabelecidas, os novos entrelaces das redes vivenciadas. Como disse Stern:

A função da lembrança é conservar o passado o indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável, alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, o trivial é elevado à hierarquia do insólito; e no fim formou-se um quadro total, novo, sem o menor desejo consciente de falsificá-lo. (Stern, apud Bosi, 2001, p. 253).

Ao pensar nessas lembranças em minha trajetória, o “trivial” usado por Stern traz a memória os usos, táticas, formas de agir e estar no mundo que são as redes de ações humanas cotidianas analisadas por Certeau, em sua obra ‘A invenção do cotidiano’. Penso que a formação da minha própria identidade se deu nos interstícios dessas redes de relações cuja teia mais forte encontrava-se no micro-espaço da escola, na figura da educadora, mas cuja formatação teve no espaço externo também elos tão fortes quanto estes, como a existência de

⁵ Todos estes são apelidos de ofensa étnica em relação, de estereotipia pela relação das pessoas afrodescendentes com características negras ou relação com elementos ligados à África. Por exemplo, betume faz relação da cor dessa substância (preta retinta) com a pele negra; bombril é usado como referência ao cabelo crespo; Nega da Bissina faz referência negativa à Abissínia, país africano hoje denominado Etiópia e o Nega da Mussuca possui sentido semelhante, só que com referência à Mussuca, comunidade Quilombola em Sergipe.

minha família paterna (especialmente minha tia Tereza) como referencial positivo e agente de fortalecimento da auto-estima pela ação do afeto.

Assim, o ser criança era, ao mesmo tempo, a possibilidade de futuro melhor do que o presente ora vivenciado; possibilidade centrada na criança-aluna, e a ação afetiva de reforço positivo.

Tendo que fazer o melhor possível, superei esta fase e segui tentando possibilitar aos irmãos mais novos um maior suporte para a superação das limitações que o trabalho árduo na roça, exercido por meus pais, empreendia.

Por muito tempo neguei a existência da minha infância, negação fundada na idealização de uma infância e adolescência que não corresponde às diversas realidades desse imenso Brasil. Eu, que cedo assumi responsabilidades que nessa idealização estão destinadas aos adultos sonhava com uma vida adulta que superasse a dificuldade de ser criança no contexto em que nasci e cresci. Como educadora sempre estive atenta a essas questões, que fazem parte de uma realidade social que não existe à parte da escola, mas como uma dimensão a ser levada em conta na reflexão sobre o papel da educação e a postura do(a) educador(a). Hoje cada vez mais nossas escolas estão repletas de crianças maturadas à força pelas contingências sócio-econômicas e políticas; e muitas vezes, como educadoras e educadores(as) ignoramos essa realidade e contribuimos com a redução das condições de desenvolvimento dessas crianças. E, fazemos isso, principalmente, ignorando as especificidades do ser criança nos contextos plurais em que convivem. Sem considerar as táticas vivenciais que seu tempo lhes impõe e que não permitem o enquadramento no modelo de homogeneização humana que idealizamos. Nesse sentido, a reflexão contextualizada sobre as práticas pedagógicas se constitui em elemento relevante para a efetivação de uma educação que possibilite, como disse Freire (1992), a fomentação de sonhos possíveis para as crianças e jovens que se encontram no espaço das nossas escolas. E mais do que isso, o tratamento da criança como criança, no seu tempo e espaço, sem perder de vista as contingências diversas que mediam o ser criança na sociedade da barbárie, pois como aponta Kramer:

Educar contra a barbárie significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa **colocar o presente numa situação crítica** e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro. (...) Isso exige reconhecer a opressão e, ao mesmo tempo, ter capacidade de resistência e utopia de uma sociedade justa e sem discriminação de nenhuma espécie, sem exclusão e sem eliminação. (Kramer, 2002, p. 278, grifo da autora).

A influência da idealização de infância e adolescência fez com que por muito tempo me sentisse como sujeito de uma infância e adolescência negadas. No decorrer da maturidade pessoal e profissional fui compreendendo as singularidades sócio-históricas e políticas desses conceitos, entendendo que não podem ser vistos de forma fechada. Na minha própria infância a fuga das responsabilidades precoces para brincar dava um sentido a essa fase da vida. Brincar de escola, por exemplo, era algo que tão diferente na sua relação com o real (um era o desejado e outro o cotidiano já vivido), mas tão próximos no prazer encontrado. Também durante as viagens ao interior de Sergipe (sítio do meu avô) encontrava o prazer da liberdade dos espaços amplos. Lá o correr, subir nas árvores frutíferas, colher e comer frutas à vontade, além de brincar com os animais domésticos e com os primos e primas e a própria viagem de trem constituíam o paraíso esperado ardentemente durante todo o semestre.

Falando do ser criança como sujeito da prática profissional recordo minha inserção no mercado de trabalho aos 16 anos, como professora, no mesmo povoado no qual cursei a primeira fase do ensino fundamental. Como referencial profissional tive a própria Dona Ana, que alguns anos antes (quando eu cursava a 2ª série) enviou um recadinho para minha mãe: “Diga para sua mãe que quando eu sair daqui você será a professora”. Essas palavras tiveram o poder de se tornarem perspectiva para mim. Perspectiva como algo que estava sendo construído na vivência daquele momento através das relações estabelecidas.

Segui como educadora de crianças, tendo como referencial a experiência vivida. Durante um certo tempo vivi a angústia de questionar a minha própria prática, perguntando-me que educadora de crianças e adolescentes poderia ser uma adolescente-estudante. E hoje, depois de vinte e cinco anos, me pergunto o que seriam dessas crianças se eu não tivesse tido um referencial profissional que com os olhos de hoje considero mais progressista do que muitas práticas nos dias atuais.

Nessa experiência, como professora da primeira fase do ensino fundamental, a partir de um curso de formação continuada do Projeto Nordeste (baseada nas idéias de Paulo Freire) foi se estreitando minha relação com a gênese da formação escolar: a educação infantil (denominada na época como pré-escolar) e a alfabetização. A experiência docente nessas fases estudantis e o ingresso na Universidade Federal de Sergipe trouxeram novo fôlego para este interesse. Tive as disciplinas da área de educação infantil e alfabetização como

foco de maior interesse e a pessoa e as leituras de Walburga Arns da Silva (minha professora na UFS), bem como outras leituras de Regina Leite Garcia, Sônia Kramer e de outras que já naqueles anos oitenta produziam nesse campo temático, como o suporte teórico que conseguiam significar minha prática e fomentar o desafio cotidiano da prática reflexiva.

Assim, a educação da criança se fortaleceu como foco de interesse profissional e na pretensão de seguir carreira acadêmica já me via pesquisando sobre educação infantil, intuito que se ampliou com a atuação na formação de professoras de educação infantil e com a atuação como orientadora pedagógica/supervisora⁶ da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de São Cristóvão-SE. A Rede Municipal de Educação possuía, em 1989, ano em que concluí o curso de pedagogia e ingressei na Secretaria da referida rede de ensino como supervisora pedagógica, 38 escolas, sendo que destas 09 eram específicas de educação infantil (atendiam crianças de 3 a 6 anos, sendo as turmas de 3 a 5 anos, organizadas por idade eram progressivamente denominadas de 1º, 2º e 3º períodos e as de 6 anos turmas de alfabetização). A média do número de turmas nessas escolas era de 08 e o número de crianças nas turmas variavam entre 20 e 25, sendo que as turmas de 1º e 2º Períodos (3 e 4 anos) funcionavam com auxiliares. Além dessas escolas (denominadas de escolinhas, por exemplo: “Escolinha Tia Marinete”, Escolinha Carinho”, etc.) existiam 10 escolas de ensino fundamental (1º fase) com turmas de educação infantil, com cerca de duas turmas em cada uma. Nestas, que ficavam na periferia ou zona rural (caso da escola na qual comecei a trabalhar em 1981), não havia auxiliar de turmas e em muitos casos as turmas eram formadas por crianças de diferentes idades.

Importante frisar que nesse período as creches não estavam sediadas na secretaria de educação, mas na secretaria de ação social, sendo que as quatro creches municipais foram incorporadas à Secretaria de Educação após a LDB de 1996. Nessa fase (final dos anos 80, início dos anos 90) os dilemas vivenciados na realidade da educação infantil em São Cristóvão seguiam basicamente dois eixos: o da política educacional para este nível de ensino; e o das práticas pedagógicas no cotidiano da escola de educação infantil. O primeiro eixo centrava-se na luta pelo atendimento da demanda (o número de crianças na educação infantil era irrisório frente ao contingente de crianças que ingressavam no ensino fundamental). Lutava-se pela ampliação do número de escolas

⁶ Essa função também passará a ser denominada a partir desse momento como OP, forma usada no cotidiano da escola pesquisada.

infantis, já que as vagas eram disputadas ferrenhamente e a demanda era e continua sendo enorme. Também nesse eixo encontrava a luta pela formação das profissionais que atuava nesse nível educacional, grupo com menor formação escolar na Rede de Ensino. Já em relação às práticas, nos anos 80 e 90 em Sergipe, os dilemas ficavam entre a superação da função de guarda e a questão da alfabetização na educação infantil. Do confinamento aos exercícios repetitivos pintura de desenhos, letras e linhas para cobrir, etc. eram questões que discutíamos naquele período. A estas polêmicas questões acrescenta-se de forma mais acentuada nos dias de hoje a questão da diversidade étnica / cultural dos sujeitos desse espaço escolar.

Em relação à diversidade étnica/cultural meu interesse desenvolveu-se com foco na questão étnica na perspectiva afrodescendente a partir de experiências constituintes da multiplicidade identitária que me compõe como sujeito social singular e plural na vivência dos diversos papéis que historicamente foram compondo a minha existência.

A primeira dessas experiências é minha própria trajetória como mulher, aluna, professora, membro familiar, que desde a infância tem sido marcada pela vivência das possibilidades de identidades afrodescendentes, atravessada pelas peculiaridades de que cedo me foi permitido perceber que nas questões referentes à identidade étnica, algumas singularidades me diferenciavam das crianças consideradas brancas. Uma delas era o tratamento inferiorizante por parte de alguns sujeitos dos diversos contextos vivenciados. Apesar disso, na minha percepção da época, deduzia que esse tratamento inferiorizante devia-se ao fato de ser do interior e de família pobre. Não havia consentimento social para pensar nos problemas sob uma ótica étnica. Havia forte tabu em torno de pronunciamentos que envolvessem referências sobre cor e etnia. No entanto, essas categorias circundavam todas as relações que vivenciava, seja na referência à “*barriga ruim*”⁷ de minha mãe por não ter me transmitido geneticamente a pele e olhos claros e o cabelo “*bom*” semelhantes ao dela ou na atribuição de apelidos relacionados a forma do cabelo, ao nariz e à cor. Essas experiências têm antecedentes na vivência em Salvador, pois me lembro de quando, aos sete anos, fiquei dias sem querer sair para brincar para evitar o filho do vizinho que, ressentido comigo, tinha me apelidado de “nega preta do cabelo

⁷ Essa é uma construção racista corrente em Sergipe, sempre que em famílias multirraciais os traços afrodescendentes predominam. São construções que alimentam os racismos no senso comum e no imaginário social.

de farofa”, como também penso nas inúmeras vezes que presenciei meu tio paterno ser ofendido com xingamentos referentes a sua cor/etnia/raça.

Essa era a problemática vivenciada na periferia de Salvador, na proximidade de familiares paternos, onde passei a maior parte da infância, de um aos dez anos de idade. O bairro onde morávamos, Plataforma, era um espaço de maioria afrodescendente de pele escura, de pouca escolaridade e dependente das oportunidades de trabalhos nos serviços básicos de indústrias no centro ou bairros maiores de Salvador. As mulheres, em sua maioria, trabalhavam como lavadeiras, a exemplo de minha mãe; como empregadas domésticas em outros bairros ou em outras atividades domésticas, como venda de doces, faxinas. Era uma realidade difícil e poucas mulheres somente cuidavam dos filhos e da própria casa. Foi um período que deixou na minha memória fragmentos das dificuldades financeiras, da frustração de não poder ir à escola por ter que ficar o dia inteiro cuidando dos irmãos menores, e do retraimento construído a partir dos preconceitos processados nas relações com adultos e crianças, pois nesse espaço de maioria afrodescendente pobre, ainda existia um diferencial que conjugava aspectos sociais e étnicos. Como as famílias de melhores condições financeiras no lugar eram brancas ou assim se consideravam (donos da farmácia, do armazém, e outros) era comum sermos xingados por outras crianças, nos desentendimentos das brincadeiras infantis, de negros da “bissina”, ou macumbeiros. Essa última denominação deve-se à nossa relação com Dona Patu, da Casa de Candomblé do bairro, freqüentado pela comunidade em época de festas, inclusive por essa minoria que se considerava elite. Já em relação à denominação de Negros da “*Bissina*”, só anos mais tarde, já professora e reencontrando essa mesma expressão nas práticas racistas sergipanas, busquei e entendi a referência contida na citada expressão. O intuito é ofender pela relação aos africanos e africanas da Abissínia, atual Etiópia, país do nordeste do Continente Africano.

Era nesse contexto que, apesar da vida árdua e do pouco conforto material, eu me deleitava com o que a vida suburbana em Plataforma–Salvador, não propiciava. Lá podia aproveitar a saudável fartura alimentar, o convívio com os primos que lá moravam e o sonho de poder exercer um pouco o direito de ser criança. Como arranhão na auto-estima eu recorro das displicentes expressões de pena por não ter herdado os olhos azuis da minha mãe; e as irrefletidas acusações familiares de nunca ter visto “uma nega tão cheia de frescura”, referência feita a minha tendência alérgica dermatológica. Embutido nesse discurso encontra-se o estereótipo do afrodescendente como rústico e talhado

para qualquer adversidade. A esse respeito, Brandão (1998)⁸ comenta a idéia difundida e às vezes alimentada e repetida por nós afrodescendentes, em ditos de uma suposta superioridade de resistência nossa quanto ao processo de envelhecimento, longevidade e resistência ao trabalho pesado.

A lembrança da entrada no desejado mundo escolar é marcada por duas posturas antagônicas no meu processo de construção identitária. Ao chegar à escola, que funcionava na igreja da comunidade, em horário de aula, minha primeira professora me recebeu com a recomendação de minha mãe, de que não poupasse castigo, pois eu era “burra e preguiçosa”. Hoje percebo que, na visão dela, pela vida difícil que levávamos, que me obrigava aos seis anos a cuidar da casa e dos irmãos, eu deveria ter uma postura de adulto, na qual a brincadeira era um luxo dispensável. Eu, como criança subvertia constantemente esse limite, empolgação com a ampliação dos espaços e com as relações menos racistas com os primos impunha a descontração da infância, o que evidencia a capacidade de transgressão da criança que faz a sua infância possível. Penso que essa propensão a fugir do papel imposto pelas circunstâncias, aliada à ideologia da inferiorização historicamente inculcada, de que as classes populares, de modo geral, e os afrodescendentes, de modo especial, têm poucas condições de destacar-se no mundo letrado, contribuiu para que minha mãe a constituísse expectativas negativas acerca das minhas possibilidades intelectuais.

Por muito tempo me perguntei o que teria me assegurado às condições de continuar acreditando em mim, apesar dos reforços negativos presentes até em minha própria família, um processo contínuo de inferiorização se processava, preconizando um fracasso que eu não entendia em que se fundamentava. Somente mais tarde, ao perceber na postura das minhas alunas e alunos mesma expectativa temerosa e ansiosa que um dia tivera que carregar, eu consegui relacionar os marcos que se fizeram suportes na resistência da minha autoestima e na constituição do meu autoconceito. Reportei-me às primeiras experiências educacionais e me lembrei que, felizmente, tive o privilégio de ter nessa primeira etapa estudantil, uma professora que, antes de tudo, acreditava no potencial humano. Dona Ana Ramos entrou em minha história e fez a

⁸ Segundo Brandão as idéias difusas de que “os negros tem o sangue mais forte” e, portanto, “tiram das forças da descendência da espécie e da saúde das entranhas do indivíduo uma longevidade que a vida nega aos brancos”, mascaram a realidade da breve vida dos afrodescendentes pelos maltratos do escravismo na atualidade atual pelas desigualdades sócio-étnico-raciais. .

diferença. Com sensibilidade, confiança, competência e compromisso pedagógico se fez referencial positivo e fundamentou em mim a crença na potência humana, a começar pela minha própria, de me ver como pessoa-criança capaz de exercer os diferentes papéis de minha condição humana.

Outra compreensão foi que apesar das expectativas negativas maternas, um fato do cotidiano familiar sempre alimentou meu anseio pela leitura. O hábito de ler que meu pai mantinha, apesar de ter se alfabetizado sozinho e das muitas dificuldades financeiras que enfrentou. Ainda que não realizasse leituras especializadas, colocava-me frente a um referencial identitário das possibilidades do mundo letrado. Apesar de ter uma trajetória marcada por perdas e dificuldades (orfandade aos seis anos, trabalho infantil, preconceito étnico e outras) - situações confidenciadas nas sessões de histórias à luz de candeeiro e ao som da raspagem de mandioca - ele sabia algo que a maioria das pessoas do lugar não sabia: desvendar o segredo das letras.

No decorrer dos quatro anos de vivência nessa escola da zona rural, apesar das expectativas positivas da professora ter despertado em mim a crença da autonomia do poder ser, outros aspectos permaneciam introjetados pelos velhos referenciais. Continuava suscetível a qualquer referência aos meus traços afrodescendentes ou ao seu inverso materno, porém, o destaque na aprendizagem me deu uma confiança que me permitia reação imediata.

Segundo Nathaniel Branden (1995), psicólogo-norte-americano, a auto-estima é a confiança na capacidade própria de pensar e enfrentar os desafios básicos da vida. Confiança, a meu ver, socialmente construída a partir dos referenciais identitários continuamente (re)constituídos. Assim, fortalecida pela convicção de que conseguia aprender, concluí a 4ª série em 1977, aos catorze anos, com a disposição de quem pretendia fazer da vida estudantil um passe para a conquista pessoal e profissional, um instrumento de enfrentamento dos obstáculos que sentia por ser pobre, afrodescendente/negra e da zona rural, muito embora em minha percepção da época, a questão étnica estivesse implícita na sensação de não corresponder ao padrão valorizado.

No ano seguinte (1978), ingressei na 5ª série do Colégio Estadual “Senador Paulo Sarasate”, na sede do município, para onde me deslocava todos os dias às cinco horas da manhã, a pé, retornando ao meio dia e chegando em casa às catorze horas. Nesse novo contexto, novamente pude sentir o que anos depois, veio a se constituir motivo de crítica enquanto profissional da educação: os processos elitistas de valorização dentro do espaço escolar, que quando não

consegue ser empecilho na aprendizagem, no mínimo, alija o desenvolvimento pleno do educando enquanto ser humano em suas diversas identidades.⁹

Apesar da atuação consciente e do apoio de muitos professores e professoras, os espaços de interação da escola são muitos amplos para que os olhares individuais desses professores e professoras dessem conta dos desafios vividos nos micro-espços cotidianos.

Não obstante as situações adversas, e a descrença de muitos, em janeiro de 1981, com 17 anos e a 7^a série concluída, fui convidada para ser professora responsável da escola do povoado no qual fiz o curso primário, pois naquela época o número professores(as) habilitados(as) era irrisório e era permitido inclusive participar de concurso público nessas condições. Foi assim que ingressei, por concurso público, na Rede Municipal de Ensino de São Cristóvão. Devo dizer que os preconceitos menos explícitos desse contexto rural não impediu que houvesse quem decidisse não matricular os filhos, alegando não acreditar que eu pudesse ensinar algo, tendo sido aluna de lá. Esse era um argumento que não se sustentava, considerando que professora que lecionara nos dois anos anteriores, havia sido minha colega de classe e cursava a 6^a. série e deixou a função apenas porque não agüentou o desgaste do trabalho. Mas enfim, aceitei o desafio e desse modo, passei a ser mais uma no contingente de alunos do ensino noturno no mesmo colégio onde estudara no ano anterior. Passei a dormir na casa de uma colega e me deslocar para o Povoado Caípe novo todos os dias às 5h. retornando para a sede do município ao final da tarde para mais uma vez estudar e dormir.

Nessa experiência, de profissional estudante, entrei em contato com mais uma realidade enfrentada por um contingente significativo da comunidade estudantil da escola pública. O discurso da incapacidade / inferioridade do aluno do ensino noturno. A expectativa negativa em torno da maioria dos que compunham esse espaço escolar, fazia dos que conseguiam romper esse círculo, o “azarão”, um desperdício em uma conjuntura na qual, alguns fingem que ensinam e outros fingem que aprendem e enquanto isso possibilidades são podadas, perspectivas destruídas ou simplesmente impossibilitadas de despontar. Também nesse ambiente tive também, felizmente, bons encontros, alguns(as) professores(as) que alimentam a utopia possível sonhada por Paulo Freire com a força das suas intervenções cotidiana.

⁹ Considero aqui as identidades afrodescendentes como múltiplas, construídas e reconstruídas sócio, cultural e dialeticamente, a partir das relações com o outro, sedimentada assim, não só no autoconhecimento, mas no reconhecimento deste outro.

Também nesse mesmo espaço ampliei minha visão sobre o caráter dicotômico e excludente da educação. Essa foi uma visão apreendida no decorrer da trajetória nas diversas interações vivenciadas, seja enquanto criança no espaço familiar, social, escolar; seja enquanto adulta, também nesses espaços, como pessoa, como educadora de crianças, adolescentes, adultos e atuante na formação de professoras. Por um lado, a invisibilidade da criança como sujeito social histórico do seu tempo, bem como da pessoa afrodescendente de forma similar, mas com o agravante de lhe ser negada a perspectiva de torna-se vir-a-ser. Ou seja, a criança em sua concepção ampla era vista como a perspectiva de futuro, enquanto em alguns desses espaços a criança afrodescendente era vista por muitos e muitas das pessoas desse contexto como a sem perspectiva de futuro positivo. Os discursos de culpabilização das famílias pela “inexistência” de bons hábitos / comportamento e até das crianças de “não quererem nada” já na fase da educação infantil era muito comum, principalmente naqueles espaços nos quais a meta era imitar a maioria das escolas infantis particulares da cidade, promovendo o domínio da alfabetização mecânica. Domínio de letras, sílabas, escrita alfabética com início aos quatro anos. Ou seja, uma vivência na qual o ser criança é ser um adulto em miniatura e numa postura de mecanização da vivência escolar.

Entre a cultura apreendida e as tentativas de uma outra visão na qual a educação infantil tivesse o objetivo de proporcionar um espaço de desenvolvimento na criança em suas diversas potencialidades, participei durante os anos oitenta e noventa da construção cotidiana de uma outra prática em andamento, de uma educação infantil na qual a criança e o seu processo de desenvolvimento fosse o foco no contexto escolar. Essa vivência, partilhada nos diversos espaços do contexto educacional sergipano, quer como professora, quer como orientadora ou coordenadora pedagógica desse nível educacional, se deu desde a inserção na área de educação como professora responsável e professora de uma turma composta por crianças de 3 a 6 anos de idade na zona rural de São Cristóvão até o ano de 1999, quando atuava na formação de professoras de educação infantil e alfabetização e viajei para o Rio de Janeiro para cursar o mestrado em educação. Embora a perspectiva de pesquisar sobre relações étnicas na educação infantil tenha sido adiada, tendo o trabalho do Mestrado tomado como campo o espaço de uma comunidade remanescente de Quilombo, com observações no contexto das escolas de ensino fundamental, grupos culturais e espaços de reuniões comunitárias, as temáticas relacionadas à educação infantil sempre estiveram presentes na minha trajetória profissional.

Assim, a retomada dos objetivos iniciais da minha formação acadêmica de, como pesquisadora, melhor compreender este campo temático da infância e da educação infantil, que a meu ver, se constitui em um tema fundamental para se pensar e agir nos âmbitos das questões sociais e educacionais.

1.4. Trajetória Metodológica: os caminhos percorridos

O objetivo deste trabalho foi compreender a relação das práticas cotidianas com a vivência e expressão das identidades étnicas por parte das crianças, em interações com os artefatos do contexto escolar e com os adultos e outras desse contexto. Levando em conta que as discussões sobre a presença afrodescendente nas relações raciais brasileiras é um dos aspectos que tem marcado a realidade brasileira em diversos campos, inclusive na educação, e que as identidades afrodescendentes foi um dos focos deste estudo priorizei um campo de pesquisa no qual essa presença afrodescendente fosse quantitativamente significativa. Para compreender as práticas cotidianas do espaço escolar, é pertinente a apreensão das relações dos sujeitos dessas práticas em condições numéricas equilibradas. Além de ser uma escola com número significativo de afrodescendentes um outro critério considerado na escolha dessa escola foi o fato de trazer em sua proposta pedagógica o tema 'pluralidade cultural' como eixo norteador.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem sócio-histórico-antropológica, realizada através de um estudo de caso, que tomou como base teórica os estudos sobre a infância, as identidades e as relações étnicas, e as práticas docentes. A opção metodológica centrou-se na perspectiva de interpretação do vivido com uma visão de processualidade nos fenômenos pesquisados, na qual a produção dos sentidos pelos sujeitos participantes é tomada como conhecimento, numa visão de conhecimento construído na relação entre sujeitos.

Na abordagem tomada articulei a contribuição do campo sócio-histórico com as contribuições da antropologia e buscando compreender "a totalidade que se revela na particularidade" (Kramer, 2003), a partir do diálogo com as práticas, sentidos, composições e recomposições do micro-espço em que se constitui o cotidiano (Certeau, 2002, p. 42). A partir do referencial teórico-metodológico fundamentado, principalmente, em Bakhtin na perspectiva histórico-social e

Geertz e Ginzburg como suportes metodológicos de cunho antropológico, busquei conhecer o objeto de estudo, situando-o no contexto das práticas como espaço político de negoci(ação) dos sujeitos, onde são tecidos os fios das transformações mais amplas. A partir dos três campos temáticos em que se situa o objeto - Infância, identidades afrodescendentes e práticas no cotidiano escolar -, tentei conhecer as interações das crianças entre si e destas com os adultos no contexto das práticas em processo na escola pública com atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental (três primeiros anos do 1º segmento do Ensino Fundamental), buscando compreender que lugar os artefatos materiais e simbólicos em uso na escola (brinquedos, livros, cartazes, revistas, fantoches, fotografias, murais, situações, linguagens, informações, referenciais, significados, ambigüidades, contradições e conflitos, etc) ocupam na expressão e vivências das identidades étnicas dessas crianças.

A análise da dinâmica das práticas e interações no interior da escola estudada se deu a partir da percepção de como se dá (ou não) a interação com a produção cultural das e para as crianças, em termos dos acervos de livros e brinquedos atentando para as relações estabelecidas com este material. A partir dessa busca de diálogo com o contexto, entendendo identidade como lugar de pluralidade em ação nas práticas que enunciam e permitem a apropriação e re-apropriação cultural, tentei perceber que significados circulam no ambiente escolar e nos artefatos culturais, tais como livros, peças teatrais, filmes, bem como perceber que valores são expressos nas produções infantis (desenhos, maquetes etc.) e que relações apresentam quanto ao pertencimento étnico das crianças. Para isso entendo o contexto como parte do texto em construção no campo de pesquisa, tendo este texto um sentido muito mais amplo do que a dimensão verbal e incorporando os sentidos e significados em processo no contexto em estudo, ancorada em Bakhtin (1992, 2003) na compreensão da complexidade da relação entre o texto – objeto de estudo e reflexão – com o contexto no qual se realiza, pois como diz Freitas (2003, p. 30):

...estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto, pelo diálogo. Diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de forma mais ampla implicando também uma relação do texto com o contexto.

Assim, busquei perceber o clima da instituição pesquisada: como se dão as mediações dos adultos e que situações emergem e como são significadas pelas crianças e pelos adultos no campo das interações.

Metodologicamente, a abordagem sócio-histórica partiu da produção de Bakhtin e suas releituras, a partir dos conceitos de exotopia, palavra e contrapalavra, polifonia e dialogismo: o pesquisado como sujeito co-participante do processo de pesquisa e o(a) pesquisador(a) como alguém que, ao participar das relações pesquisadas, torna-se parte destas, mantendo, porém, seu lugar enquanto pesquisador(a), sua posição exotópica, na tentativa de captar, na relação dialógica com o campo, o modo como o sujeito pesquisado se vê. Ou seja, a **exotopia** assume aí o sentido de “desdobramento de olhares a partir do exterior” ou seja, o diálogo e a co-participação do sujeito pesquisado nas relações no entorno do objeto não exclui o pesquisador da especificidade do seu papel como o sujeito que encaminha o encontro com este outro pesquisado, que busca de forma sistemática os elementos de interpretação do lugar do outro. Como aponta o pensamento bakhtiniano a igualdade se dá apenas no plano teórico e abstrato; no plano empírico, cada um de nós ocupa um lugar singular e único. Somente do seu lugar e dos valores dele advindos é possível para o pesquisador enxergar.

Em Bakhtin (1992, 2003) busquei o conceito amplo de linguagem, texto e contexto situando-os no campo da história e da sociologia, articulando esses conceitos com nossa perspectiva de diálogo entre a perspectiva sócio-histórica e antropológica.

Segundo Freitas (2003, p. 27-28) a perspectiva sócio-histórica caracteriza-se, principalmente, por ter o contexto como fonte dos dados, de onde o “acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social”, sendo o sujeito via de compreensão desse contexto. Nesse processo é fundamental a descrição que, a partir da análise, busca compreender as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social. Ainda segundo a autora, o(a) pesquisador(a) é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos da pesquisa. A autora enfatiza ainda a profundidade da penetração e participação ativa dos sujeitos (investigado e investigador) como critério nesse tipo de pesquisa.

É nessa perspectiva, de compreensão do contexto, que adentrei o campo de pesquisa, apoiando-me ainda, também na antropologia, no intuito de compreender as práticas e interações do cotidiano escolar e seus reflexos na vivência identitária das crianças, tomando como base dessa compreensão as

significações atribuídas pelos sujeitos pesquisados ao objeto em construção, bem como perceber como meus próprios preconceitos se constituem nas relações constituídas no decorrer da minha trajetória.

Esta pesquisa teve, então, como fontes de dados, as formas como os sujeitos interagem no cotidiano pesquisado, sendo a pesquisadora o instrumento principal de sua coleta, já que a trama textual é elaborada a partir de suas interpretações. O contexto é construído, pois os sujeitos nele inseridos influenciam-no e são influenciados por ele. O diálogo do individual com o social-coletivo constituem assim a polifonia do espaço e do sujeito. Gestos, palavras, ações e materiais interpenetram-se, entrelaçando sentidos e significados, assim como o silêncio e o olhar, que enunciando os não-ditos, sinalizam para os presumidos. Isso coloca a linguagem e seu papel no sentido discursivo, dialógico e polifônico, político e mediador das relações sociais na perspectiva de Bakhtin (2003), compreendendo também a partir de Freitas que “o campo nos confronta com eventos de linguagem marcados pela interlocução”. (Freitas, 2003, p. 4).

A dinâmica do significado vai sendo apreendida e as interpretações vão sendo partilhadas, sendo que sujeitos pesquisados e pesquisadora, habitando lugares sociais diferenciados, elaboram sua própria visão de mundo.

Nesse campo recorri também a Geertz (1989), na sua concepção de etnografia no que tange ao estudo das ações do indivíduo no meio social e da relação mente-realidade concreta na qual o pensamento define as ações dos indivíduos, o que no meu entender vem somar a perspectiva de que essa relação está intrinsecamente mediada pela linguagem na concepção bakhtiniana.

Também levei em conta a concepção de circularidade da cultura (Ginszburg, 1989), as estratégias e as táticas da cultura no cotidiano (Certeau, 2002), além de ter também como suporte as concepções de Vygotsky (1989, 1994, 1995) do conhecimento como socialmente construído na relação entre pessoas, sendo que desse modo, o sujeito é considerado como um ser que se constrói no social, na cultura e na história. Ainda a partir de Ginzburg, em sua metodologia de investigação indiciária, ratifiquei a importância dos pormenores, já encaminhado com Certeau, dos sinais e indícios, pouco notados e nem sempre observáveis (Ginszburg, 1989, p.178) como elementos reveladores do objeto investigado. Para este autor, a proposta de trabalhar com um método interpretativo, de caráter qualitativo, “baseado em inferências e deduções mais subjetivas ou situacionais”, centrado nos indícios, nos resíduos e nos dados considerados muitas vezes sem importância, fornece elementos que possibilitam

perceber a realidade a ser investigada e sugere uma hipótese explicativa para o fenômeno (Ginszburg, 1989, p. 150)¹⁰.

Na realidade escolar pesquisada, os dados singulares extraídos do contexto, das interações, gestos e expressões verbais e corporais foram vias de elucidação do objeto no nosso campo, da compreensão do lugar da identidade étnica e dos valores a esta identidade relacionados nas práticas constituídas na escola.

Outra consideração a fazer diz respeito ao fato de que, de acordo com Bakhtin (1992; 2003), a pesquisa em ciências humanas é sempre estudo de textos: diários de campos, transcrições de entrevistas são – mais do que aparatos técnicos – modos de conhecimento. Aqui, é preciso admitir recortes e vieses e, sobretudo, procurar a distância, o afastamento, a exotopia, o ver-se a si mesmo como o outro, de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriade, dinâmica, multiplicidade e polifonia. Por outro lado, estes textos – para serem entendidos – exigem que se explicitem as condições de produção dos discursos, práticas e interações. A observação, nesse contexto, segue uma linha de interpretação da cultura possibilitada por Geertz (1989) que vê a cultura como um texto portador de significado que deve ser resgatado pela interpretação; observação esta que será técnica principal deste trabalho. Considerar a concepção de que o sentido é socialmente construído e envolve uma relação de linguagem implica em perceber que ele é elaborado no fluxo dos acontecimentos e que sua historicidade é vinculada à idéia de transformação permanente pela via das construções simbólicas que o ser humano é capaz de elaborar no cotidiano de suas experiências de vida.

Através dessa interpretação da cultura enquanto “teia de significado”, articulada com o tecido social, busquei descrever as interações observadas e compartilhadas como acontecimentos, registrando-as na forma de uma “descrição densa” o que significa

Uma forma de inscrever o discurso social interpretando seu fluxo, considerando o significado da experiência vivida, resgatando os “ditos” da possibilidade de sua extinção e fixando o conteúdo apurado em formas pesquisáveis (Geertz, 1989, p. 31).

¹⁰ O paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg, historiador italiano, consiste em um modelo epistemológico que, a partir de dados à primeira vista negligenciáveis, ou de indícios imperceptíveis realizar uma análise. Neste, o trabalho do pesquisador ocorre, não só pelo que está claro, pelo que está dito, ou escrito, mas também a partir das relações históricas, gestos, o que aparece sublinearmente, ou seja, a partir dos dados marginais, que revelam os indícios do que se busca. (Ginszburg, 1989, p. 150-180)

O percurso metodológico trilhado com contribuição da antropologia e da sociologia no desenvolvimento de um olhar e de uma escuta para captar e compreender as interações entre crianças, adultos e os aspectos envolvidos nessas interações de modo especial, os que dizem respeito à construção e vivência das identidades étnicas desses sujeitos.

Para a realização desse percurso foram dados os seguintes passos: aprofundamento das bases teórico-metodológicas do trabalho através de releitura e ampliação da leitura das produções sobre os campos temáticos; estudos exploratórios para definição do campo de pesquisa; observação intensiva de práticas em processo na sala de aula e demais espaços da escola, trocas, atividades, contatos, brincadeiras e conversas do cotidiano entre crianças e adultos do espaço de pesquisa; elaboração de roteiros para entrevistas; entrevistas e interações a partir de produções culturais das e para crianças.

Com relação às entrevistas e a observação participante, Freitas (2003) situa estes procedimentos enquanto instrumentos metodológicos “repensando sua forma e funcionalidade numa perspectiva de coerência com essa forma humana de produção do conhecimento”. Desse modo, as caracteriza como relação alteritária, isto é, o pesquisador torna-se participante do evento observado, sem perder de vista sua posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro.

Busquei entender, a partir das observações, entrevistas, interações e estudos das produções culturais das/para as crianças, os diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos, que reproduzem e fazem reproduzir na sociedade os valores vivenciados pelos sujeitos desse campo, constituindo uma verdadeira tessitura da vida social. Para isso se fez necessário ver e ouvir as crianças, com olhar atento e escuta sensível, atentando para os ditos e não-ditos, para os pequenos gestos, para os micro-espacos e micro fatos desprezados pelo olhar desatento, além de uma descrição densa que permite, a partir do registro, um aprofundamento dos microdetalhes e um olhar mais acurado no que tange aos objetivos traçados e as categorias e dados emanados do campo.

Para o alcance desses objetivos focalizei o olhar: nas ações dos adultos, nas relações entre adultos e crianças e nas trocas entre crianças, incluindo a expressão do seu corpo e movimentos, suas ações, mas também suas omissões, seus silêncios.

Quanto às entrevistas, semi-estruturadas, foram realizadas com adultos e crianças do espaço pesquisado, com base nos objetivos da pesquisa, mas

também de forma não estruturada, livre, de forma individual ou em grupo, quando assim o campo indicou a viabilidade e a pertinência.

Ressalto o fato de que a entrevista aqui é tomada como produção de linguagem, e especialmente com relação às crianças incluem as narrativas orais, as conversas informais, as expressões gestuais.

Utilizei, além das referidas estratégias, como elementos de análise e espaço de interações, as produções culturais das crianças e para as crianças (desenhos, cartazes, livros de história, filmes). Essas atividades tanto foram utilizadas para observação direta quando aplicadas pelas professoras das turmas, quanto utilizadas como técnicas pela pesquisadora como ponto de partida para interlocuções com as crianças. Interlocuções que envolveram conversas a partir de: leitura de uma história com situações de conflito, atividades de interpretação a partir de uma história, filme que trate envolve as questões pesquisadas, atividades de recorte e colagem e exploração com imagens impressas (revistas e fotos), dinâmicas relacionadas, produção escrita, desenhos e conversa a partir de tema relacionado ao objeto de estudo, entre outras atividades que foram motivadoras de diálogos entre a investigadora e os sujeitos investigados. Tive então, como foco das interações as atividades que se desenvolvem na escola e as interações que se dão no entorno destas, bem como nos interstícios de espaços informais, como recreio, corredores, e de atendimento das crianças como sala da equipe técnica e secretaria, entre outros espaços que emergiram durante a pesquisa.

Para dar conta de olhar as ações desse complexo cotidiano do objeto de estudo foram tomadas como referências teóricas as produções dos campos em questão, apresentando tanto autores da perspectiva definida para o trabalho (sócio-histórica-antropológica) quanto alguns, que mesmo se contrapondo a esta perspectiva, tiveram alguma contribuição a dar no olhar sobre o objeto dessa pesquisa. Busquei assim, apresentar um breve panorama de como tem se constituído os campos em questão.

Entre os autores, destacam-se: Sodré (1983, 1999), Hall (1999, 2003), Munanga (1999), Geertz (1989), Canen (2000, 2003), Banton (1998, 2000), Cashmore (2000) no campo das identidades e relações étnicas. Quanto ao campo das práticas e formação na perspectiva étnica apontamos: Gomes e Gonçalves e Silva (2002), Cavalleiro (2000, 2002), Munanga (1996, 2001), Oliveira (1999, 2000, 2001, 2002) Lima (2000, 2001, 2002), Lima et all (1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2002a, 2002b, Kramer (1998, 2002), entre outros (as). E, ainda, como referências nos estudos sobre infância como

construção sócio-histórica e a educação infantil os(as) autores(as) Del Priori (2000), Valente (1995, 2000); Pinto (1997), Pahim Pinto (2002a, 2002b) Gouvêa (2002), Kramer (1995, 1998) Sarmento e Pinto (1997) Freitas (1997) Rizzini (2002), Kuhlmann (1998), Rosemberg (1987, 1998), entre outros(as) a serem estudados no decorrer da revisão de literatura e de realização da pesquisa.

Como campo de pesquisa defini uma escola pública do Rio de Janeiro, localizada no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, com turmas de educação infantil e ensino fundamental, tomando como principais sujeitos da pesquisa as crianças entre 05 e 08 anos, abrangendo os últimos anos da educação infantil e os três primeiros anos do ensino fundamental. Considerando que o objeto da pesquisa se situa no contexto das interações, tendo como foco da produção do conhecimento a relação entre os sujeitos (Amorim, 2003), também são sujeitos dessa produção as professoras e demais funcionários dessa escola (serventes, merendeiras, vigilantes e agentes e auxiliares de turno), sendo que no decorrer no trabalho algumas dessas pessoas foram definidas como sujeitos centrais da pesquisa, com quem o diálogo se tornou mais pontual e foram realizadas entrevistas semi-estruturadas.

Para apreensão dos sentidos presentes nas práticas inventivas de re-apropriação do espaço dos sujeitos anônimos da sociedade (Certeau, 2002), estabeleci como critério que a escola da pesquisa fosse um estabelecimento que expressasse, seja no seu projeto político-pedagógico, nas orientações curriculares ou em indicativos das práticas desenvolvidas, proposições de incorporar a temática da diversidade cultural no seu currículo. Isso possibilitaria compreender suas interações em relação às hipóteses com as quais fui ao campo. Queria saber se e como essas proposições institucionais se configuravam nas práticas cotidianas dos sujeitos da escola; entender também quais as inter-relações entre a formulação institucional e a implementação das práticas. Essas questões me permitiriam investigar as hipóteses levantadas, entre elas: que as práticas cotidianas em processo na escola tem papel significativo na forma como as crianças lidam com suas identidades étnicas; que as micro-ações dessas práticas são fatores intervenientes e vice-versa das políticas institucionais e das práticas sociais; e que a proposição de inserir o tema pluralidade cultural na legislação educacional e projetos da escola significam um avanço para a problematização e mudanças das práticas.

Entre as categorias e subcategorias discutidas no trabalho encontram-se:
a) práticas cotidianas do contexto escolar – as relações e interações entre crianças e crianças e crianças e adultos; atividades e artefatos da prática

educativa escolar e a representação da diversidade nessas atividades e materiais; discurso verbal e não verbal como instrumento das relações e constituição escolar e as manifestações das experiências vividas em termos de produção escritas (desenhos, pinturas, textos, trabalhos de colagem, entre outras); b) concepções de infância e de identidades étnicas no cotidiano da escola - percepções das crianças sobre suas identidades e sobre o lugar dessas identidades no mundo circundante; concepções das professoras sobre as identidades das crianças e o lugar desse pertencimento nas relações entre os sujeitos do contexto escolar (crianças e adultos); c) preconceitos e racismo no cotidiano escolar e as possibilidades de sua desconstrução.

No entanto, esse olhar, indiciado pelas questões que levaram a definição dos objetivos, na perspectiva definida como fio condutor do trabalho, foi um processo contínuo que foi construído ao longo da trajetória de relação com o campo da pesquisa. Nessa relação o campo também foi instituindo seu lugar através de suas enunciações, fazendo emergir categorias, já que como diz Amorim (2003, p. 27) nas pesquisas de caráter sócio-histórico “A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social”. Nesse sentido, o contexto, como campo das interações processadas em linguagens diversificadas, aponta suas demandas, a partir da relação sujeito-pesquisado e sujeito-pesquisadora. Foi assim que, embora levando como foco o lugar da identidade étnica nas práticas cotidianas da escola, confrontei-me com as vozes do campo que apontaram outras questões tão importantes quanto esta. A mais visível delas é a problemática da identidade regional e os preconceitos que cercam e cerceiam a vivência dessa identidade. Isso não quer dizer que como pesquisadora tenha que dar conta dessa questão neste trabalho, mas em alguns momentos tal questão entrelaça-se com as questões propostas e sendo assim, torna-se pertinente e necessário o seu apontamento reflexivo, embora permaneça como uma problemática em aberto, para quem sabe, um estudo posterior.